

Hornstein, Walter

## Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 59-79. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 59-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228325 - DOI: 10.25656/01:22832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228325>

<https://doi.org/10.25656/01:22832>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

# Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom

... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI	
Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER	
Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN	
Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER	
Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
 <b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS	
Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI	
Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG	
Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER	
Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB	
Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	<i>139</i>
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	<i>203</i>
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392



<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465

## Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute

*Andreas Flitner zum 28. 9. 1982*

„Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man tut und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf dieser Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Th. Schulze, hrsg. von E. Weniger, Düsseldorf/München 1957, S. 9.

Erziehung und Generationenverhältnis – wie steht es damit heute? Wer es unternimmt, zunächst von der Erziehung zu sprechen, wird nicht umhin können, vor allem von ihren Schwierigkeiten zu reden, von den Konflikten und Verstrickungen der pädagogischen Praxis, sicher auch davon, daß viele Erzieher, vor allem Berufserzieher, die Aufgabe der Erziehung für schwierig, ja unmöglich geworden halten und daß sie deshalb auch weithin resignativ darauf verzichten, so etwas wie erzieherische Zielsetzungen überhaupt noch geltend zu machen. Stichworte, die jedem von uns dabei einfallen: Lernunlust und Motivationsmangel der Jugend; Aussteigen, zumindest Rückzug ins Privat-Persönliche, bloßes ritualistisches Sich-Anpassen an äußere Verhaltenserwartungen ohne wirklichere innere Identifikation, ohne inneres Sich-Einlassen auf das, was in Schule und Erziehung geltend gemacht wird – all das sind doch offensichtlich Anzeichen dafür, daß heute über das übliche Maß an Unwilligkeit und Distanz hinaus eine ganze Generation begonnen hat, sich den Ansprüchen der Älteren, der Gesellschaft und der Erziehung zu entziehen. Die Probleme der Erziehung heute scheinen diejenigen einer ganz grundlegenden Kluft zwischen den Generationen zu sein. Das Verhältnis zwischen den Generationen scheint zutiefst „gestört“.

Was bedeutet das für die Erziehung? Man mag Erziehung verstehen, wie immer man will: es führt kein Weg daran vorbei, daß sie praktisch immer ein Handeln zwischen Angehörigen verschiedener Generationen darstellt, und SCHLEIERMACHER gründet, wie die eingangs zitierte Passage aus seinen „Vorlesungen“ zeigt, deshalb auch die gesamte Theorie der Erziehung auf eben dieses Verhältnis der Generationen; daß die ältere Generation mit der jüngeren etwas anfangen will, dies ist der entscheidende Ausgangspunkt pädagogischer Praxis und Reflexion. Aber was geschieht, wenn die nachwachsende Generation ihrerseits nichts mehr mit den Erwachsenen im Sinn hat?

Erziehung setzt offensichtlich, damit sie überhaupt in Gang kommen kann, ein Minimum an Verständnis und Verständigungsbereitschaft zwischen den Generationen voraus. Wo dies fehlt, scheint Erziehung ihr Recht, ihre Möglichkeiten verloren zu haben. Vieles deutet darauf hin, daß genau dies weithin die Situation der Gegenwart ist. Man spricht von

grundlegenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen, wir sehen den lautlosen Auszug großer Teile der Jugend aus der Erwachsenengesellschaft und gelegentlich auch den nicht nur geprobt, sondern auch praktizierten Aufstand vieler junger Leute gegen das, was die Erwachsenen ihnen als ihre Welt anbieten.

Die Erziehungswissenschaft hat sich bisher erstaunlich wenig mit den hier angesprochenen Zusammenhängen auseinandergesetzt – schon gar nicht mit einer Frage, die die vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquête-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ beschäftigt hat, wieweit nämlich die Erziehung, konkret: Lehrer und Erzieher an der Entstehung des Jugendprotestes, der ja von vielen vor allem als ein Aufbegehren der jungen Generation gegen die etablierten Institutionen verstanden wird, beteiligt seien. Die Mehrheit der Kommission, so steht im Zwischenbericht zu lesen (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982), ist der Auffassung, „daß der gegenwärtige Jugendprotest nicht auf die Erziehung durch Pädagogen zurückzuführen ist, die demokratische Werte bewußt unterhöhlen wollen“; eine „Minderheit“ ist davon nicht ohne weiteres überzeugt (ebd. S. 7).

Die Vernachlässigung der Generationenproblematik im erziehungswissenschaftlichen Denken hat vielleicht ihren ersten Grund darin, daß die Kategorie „Generation“ als Erklärungsmodell für Konflikte und für die Analyse von Interessengegensätzen obsolet und ideologieverdächtig geworden ist. Darin liegt sicherlich eine Reaktion auf eine auch in der pädagogischen Tradition gelegentlich antreffbare unhistorische Absolutsetzung des Generationenkonflikts, so, als ob es sich hier um gleichsam naturnotwendige, zu allen Zeiten antreffbare, damit unvermeidbare, aber auch wieder vorübergehende Konflikte zwischen den Alten und den Jungen handle, um ein pubertär bedingtes Gären, dem dann die Ausgeglichenheit und Abgeklärtheit des Erwachsenenalters folge. Auch wenn es überspitzt formuliert scheint, so ist die These, die John R. GILLIS formuliert, zu beherzigen, die lautet: „Konflikte, die man als Generationenkonflikte zu betrachten pflegt, ... (sind) meist eher Bestandteile von Klassengegensätzen, als Ausdruck von Auseinandersetzungen zwischen Altersgruppen innerhalb derselben sozialen Schicht“ (GILLIS 1980, S. 216).

Auf jeden Fall dürfte es fragwürdig sein, etwa den politischen Gehalt von Auseinandersetzungen, wie sie sich derzeit etwa im Zusammenhang mit Hausbesetzungen abspielen und wo offensichtlich immer *auch* Generationsgegensätze hereinspielen, auszublenden und derartiges auf bloße Generationengegensätze zu reduzieren.

Vielleicht gibt es noch einen weiteren Grund für die auffällige Vernachlässigung systematischer, auf das Generationenverhältnis bezogener Erörterungen: es scheint so, als ob die klassischen Generationstheorien, wie sie von K. MANNHEIM (1928) und anderen entwickelt wurden oder wie sie dann innerhalb der Jugendsoziologie immer wieder zu den bekannten Generationenbildern führten – ich erinnere an SCHELSKEYS „Skeptische Generation“ (1957) und an die anderen –, daß derartige Konzepte ihre Tragfähigkeit eingebüßt haben angesichts komplizierterer, differenzierterer gesellschaftlicher Verhältnisse in der Gegenwart, wo es kaum jemand – und zwar aus guten Gründen – wagt, ein Generationenbild als einheitliche Gestalt zu entwerfen.

Dennoch: die Erziehungswissenschaft kann sich von diesem Thema kaum dispensieren. Auch heute gilt, daß – wie SCHLEIERMACHER formuliert – „das menschliche Geschlecht aus einzelnen Wesen (besteht), die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet“. Und es gibt auch heute im Wechsel der Generationen ein „Steigen und Sinken“, den Wandel, könnten wir hinzufügen. Und dem liegt, wiederum nach SCHLEIERMACHER, menschliche Tätigkeit zugrunde, und sie ist seiner Meinung nach „um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht ...“ (S. 9). Die erwachsene Generation muß also wissen, was sie in der Erziehung von der nachwachsenden will, und

– so können wir hinzufügen – sie muß eine Vorstellung davon haben, unter welchen konkreten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen sie dies will.

In der Tat können wir nicht davon absehen, daß in der Erziehung Menschen miteinander zu tun haben, die als Angehörige unterschiedlicher Generationen tagtäglich zusammenge-spannt sind in Familien, Schulen, Ausbildungsstätten, Universitäten. Es scheint also dringlich, sich darüber Gedanken zu machen, was dies in der konkreten Form, in der dies heute der Fall ist, für die Erziehung bedeutet, oder umgekehrt zu fragen, was die Probleme und Schwierigkeiten der Erziehung, wie wir sie heute vor uns sehen, vielleicht mit einer spezifischen und schwierig gewordenen Form des Generationenverhältnisses zu tun haben. Die Erziehungspraxis – davon gehe ich aus – findet immer eine historisch konkrete bestimmte Form des Generationenverhältnisses vor, die ihrerseits eingebettet ist in gesellschaftlich-geschichtliche Dimensionen. Damit muß sich die Reflexion auseinandersetzen, um wenigstens ein Stück weit die Bedingungen aufzuklären, unter denen Erziehung in einer konkreten historischen Situation ihre Aufgaben zu erfüllen versucht. Ich wähle für meine Ausführungen, für die Analyse des damit angesprochenen Zusammenhangs, einen bestimmten Zugang (andere wären möglich), der sich wie folgt charakterisieren läßt: In der Gegenwart treffen jung und alt vor allem und in weit stärkerem Maße, als dies früher der Fall war, in den vielfältigen Formen organisierter Bildung und Ausbildung aufeinander. Das ist, wie sich leicht im historischen Vergleich zeigen läßt, ein spezifisches Moment unserer gegenwärtigen historischen Situation. Diese Tatsache legt nahe, *erstens* danach zu fragen, welche Form heute das Bildungswesen dem Generationenverhältnis gibt, wie das organisierte Bildungswesen, die dort herrschenden Bedingungen, seine sozialen und institutionellen Strukturen, das Handeln der Generationen miteinander festlegen, in bestimmte Bahnen lenken (1).

Zu diesem mehr organisatorischen Aspekt muß eine *zweite* Dimension treten, die mehr die historisch-inhaltliche Dimension der Generationenproblematik zum Vorschein bringt. Hier geht es um die Frage, wie sich historische Wandlungsprozesse, die Heranwachsende und Erwachsene offensichtlich in unterschiedlicher Weise betreffen und Konflikte auf einer sehr grundsätzlichen und tiefgreifenden Ebene produzieren, das Verhältnis der Generationen bestimmen; denken Sie dabei an Stichworte wie „gesellschaftlicher Wertwandel“ (2).

Weiterhin möchte ich zu zeigen versuchen, wie in heute antreffbaren typischen Reaktionen auf mißlingende Erziehungs- und Kommunikationsprozesse fragwürdige Versuche vorliegen, die in solchen Erscheinungen enthaltenen Ausdrucksformen einer historisch konkreten Generationenspannung zu ignorieren und zum Verschwinden zu bringen – anstatt sie konstruktiv zu bearbeiten (3).

Schließlich möchte ich in einem kurzen Ausblick einige Überlegungen, wenn auch nur in sehr knapper Form, zu der Frage anstellen, in welche Richtung Lösungsmöglichkeiten für die hier diskutierten Probleme gehen könnten.

Insgesamt verstehe ich meinen Beitrag als einen Versuch, die Schwierigkeiten, die sich für die Erziehung aus den gegenwärtigen Konstellationen zwischen den Generationen ergeben, wenigstens ein Stück weit aufzuklären und transparent zu machen; insofern geht es um einen Beitrag zur Ortsbestimmung der pädagogischen Gegenwartsproblematik.

## 1. Die gesellschaftliche Organisation des Generationenverhältnisses im Bildungswesen

Man kann das Bildungswesen, seine Erscheinungsformen, seine Strukturprinzipien und die in den verschiedenen Institutionen des Bildungssystems ablaufenden sozialen Prozesse unter den verschiedensten Gesichtspunkten betrachten. Unter anderem auch – und das soll hier geschehen – unter dem Aspekt, wie darin die Beziehungen zwischen den Generationen organisiert sind, mit welchen vielleicht übergreifenden gesellschaftlichen Funktionen und Zielsetzungen des Bildungswesens dies zu tun hat, und man kann – und sollte dies auch tun – nach den pädagogischen Konsequenzen solcher Sachverhalte fragen.

Dahinter steckt die einfache Überlegung, daß jede Gesellschaft die für ihr Fortbestehen wichtigen Prozesse der Tradierung ihrer kulturellen Bestände von einer Generation zur anderen dadurch sichert, daß sie die Generationen in ein bestimmtes Verhältnis zueinander bringt. Wie bestimmt also das Bildungswesen heute das Verhältnis der Generationen?

Ich denke, es lassen sich folgende Punkte konstatieren:

1.1. Es ist notwendig, sich auch in unserem Zusammenhang zu vergegenwärtigen, daß die Rolle der organisierten Bildung im Vergleich zur privaten für das Individuum im Verlauf der letzten 10 Jahre erheblich an Gewicht und Bedeutung zugenommen hat. Die nachwachsende Generation gerät früher in den Bereich öffentlich geplanter Erziehung, und immer größere Teile der Jugend bleiben immer länger in schulisch organisierten Formen der Bildung und Ausbildung. Die Einbeziehung des Kindergartens in das Bildungssystem, einer der Programmpunkte der Bildungsreform, die Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun und dann auf zehn Jahre und schließlich die gewaltige zahlenmäßige Zunahme des Anteils derer, die weiterführende Schullaufbahnen absolvieren – dies alles sind Indikatoren für die eben formulierte Tendenz (PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1980). Dies bedeutet, daß die Beziehungen zwischen den Generationen ganz generell sehr viel stärker als früher durch die im organisierten Bildungswesen geregelten, vorstrukturierten Formen bestimmt sind und weniger durch die im privaten Bereich angesiedelten „freien“ Gesellungsformen. Erziehung wird zunehmend vergesellschaftet, erfolgt zunehmend in Formen öffentlich organisierter Bildung – diese Formel hat auch für unseren Zusammenhang Bedeutung.

1.2. Dies ist identisch mit einer *qualitativen* Veränderung der sozialen Situation der Kinder und Jugendlichen: Die sozialen Prozesse, die jetzt zwischen den Generationen ablaufen, sind in einer bestimmten Weise durch die Bedingungen des Bildungswesens geprägt, die ihrerseits Folgen der gesellschaftlichen Funktion des Bildungswesens sind.

In dem Maße das Bildungswesen sich als „Zuteilungsapparat für soziale Chancen“ (SCHELSKY) etabliert und damit – notwendigerweise – zu einer leistungs- und konkurrenzbezogenen Institution wird, nehmen auch die sozialen Beziehungen sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen Lehrern und Schülern eine durch diese Prinzipien geprägte Form an (BUJOK-HOHENAUER 1981; BEISENHERZ u. a. 1982).

War die Reduktion des Kindes und Jugendlichen auf die Schülerrolle schon immer fragwürdig, so führt sie unter sich verschärfendem Auslese- und Konkurrenzdruck zu einer noch weitergehenden Funktionalisierung und Austrocknung der sozialen Beziehungen in der Schule. Der Lehrer erscheint in der Sicht der Schüler zunehmend als derjenige, der durch seine Beurteilungen über die eigenen Chancen entscheidet, der Mitschüler als derjenige, der um die gleichen guten Noten konkurriert, die man auch bräuchte. Die

Vorgänge, in denen das vor sich geht, sind gerade in den letzten Jahren mehrfach von den verschiedensten Seiten her beschrieben worden.

Die Ausblendung sozialer Erfahrungszusammenhänge von lebensgeschichtlichen Anteilen der Erfahrung (RUMPF 1976), von zentralen „Selbstanteilen“ (BIETAU u. a. 1981), die Ritualisierungen und Disziplinierungen, die das Schulleben bestimmen (WELLENDORF 1973) – dies alles bedeutet Reduktion der sozialen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden auf eine Lehrer-Schüler-Rolle, die es den Heranwachsenden schwermacht, Prozesse persönlicher Identitätsfindung, persönlicher Orientierung und die Lösung von Sinn- und Wertfragen zu leisten.

Sie erzeugen eher Gefühle der Entfremdung, der Bedrohung durch Leistungsanforderungen schwer nachvollziehbarer, abstrakter, allgemeiner, aber eben darin häufig kaum auf die eigenen Probleme beziehbarer Art; die Institutionen werden eher als identitätszerstörend und -bedrohend erfahren denn als identitätsfördernd. Das ist kein Wunder: Der Zug zum Abstrakten, Formalisierten, Unpersönlichen des Schulischen Lernens ist Folge der weiter oben genannten Instrumentalisierung der Schule. Wo Konkurrenz- und Leistungsmaßstäbe die sozialen Beziehungen bestimmen, müssen – notwendigerweise – abstrakte, allgemeine Maßstäbe gelten, nicht solche, die auf das Individuum bezogen sind.

1.3. Zu ähnlichen Ergebnissen führt ein Blick auf Tendenzen, die die konkrete Form der Lernprozesse innerhalb der Schule betreffen, also die Entwicklung im Bereich der Didaktik. Auch didaktische Prinzipien und Praktiken kann man ja unter dem Gesichtspunkt betrachten, wie sie die konkrete Form der Interaktion zwischen den Generationen bestimmen. Hier gibt es Entwicklungen und strukturelle Vorgaben, die die Verhältnisse, die Beziehungen zwischen den Generationen zusätzlich reduzieren: die fortschreitende Entwicklung des Fachlehrersystems, didaktische Programme, die Fachsystematik gegenüber möglichen Bezügen von Wissensstoffen für die Lebenspraxis betonen, Programme, die auf Verwissenschaftlichung usw. zielen – dies alles führt dazu, daß sich in der Schule die Breite möglicher Kommunikations- und Beziehungsformen tendenziell reduziert; jeder Praktiker weiß, wie sich in solchen Situationen die unterdrückten Beziehungsprobleme auf der „Hinterbühne des Schulalltags“ zu Wort melden (REINERT/ZINNECKER 1978).

Aus diesen hier nur sehr grob umrissenen Tendenzen läßt sich im Hinblick auf die uns hier beschäftigende Fragestellung folgendes *Fazit* ziehen:

Die Beziehungen zwischen den Generationen sind unter den Bedingungen der Gegenwart sehr stark bestimmt durch gesellschaftlich geplante, organisierte Institutionen, in denen die Kommunikationsformen und -inhalte ihrerseits durch Qualifikations- und Leistungsanforderungen geprägt sind. Lehrer und Schüler sind in schulischen Organisationsformen zusammengespannt, die Umfang und Form der möglichen Kommunikation funktionalisieren und begrenzen. Lehrer und Schüler stehen sich – eben als Lehrer und Schüler – gegenüber, nicht in offenen Kommunikations- und Interaktionsformen, in denen Austausch von unterschiedlichen Lebenserfahrungen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Sichtweisen, Orientierungen, Sinndeutungen erfolgt, sondern es ist der paradoxe Zustand eingetreten, daß eine Institution, die als Ort lebendigen Austausches zwischen den Generationen konzipiert war, zu einer Organisation geworden ist, in der Lehrer und Schüler wie unter höheren, für sie selbst kaum einsehbaren Zwängen miteinander auszukommen gezwungen sind.

## 2. Gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Verhältnis der Generationen

Bisher war nur vom Bildungswesen die Rede; davon, daß und in welcher Form in ihm eine bestimmte Form des Generationenverhältnisses angelegt ist durch seine Strukturen, seine

Organisationsform, seine inneren Abläufe. Bildungspolitik und Schulpädagogik, ebenso natürlich Regelungen und Maßnahmen der Schulverwaltung sind – ohne sich in der Regel über diesen Aspekt ihrer Programme Rechenschaft abzulegen – dauernd dabei, diese Bedingungen weiter zu beeinflussen, zu ändern usw.

Die Beziehungen zwischen den Generationen werden aber nicht nur durch die Verhältnisse des Bildungswesens bestimmt; sie sind eingebettet in größere gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Wandlungsprozesse. Von ihnen soll nunmehr die Rede sein. Ich möchte hier drei Punkte herausarbeiten, von denen ich meine, daß sie das Verhältnis der Generationen und damit die Grundlagen der Erziehung heute betreffen.

## 2.1. Die Beziehungen zwischen den Generationen unter den Bedingungen eines epochalen Wertwandels

Ich gehe hier von einer Diskussion aus, die sich vor allem in Anschluß an Forschungen von R. INGLEHART zur Frage eines gesellschaftlichen Wertwandels entwickelt hat. R. INGLEHART hat in mehreren Untersuchungen und darauf aufbauenden Veröffentlichungen den Nachweis zu führen versucht, daß es in den westeuropäischen Ländern – nur dafür liegen vergleichbare Untersuchungen vor – einen langfristig zu beobachtenden Wandel in den vorherrschenden Normen und Wertorientierungen gibt, der sich als Wandel von einer „materiellen“ Wertorientierung zu einer „postmateriellen“ charakterisieren läßt, und daß sich dieser Wandel, dies ist der zweite Teil seiner These, stärker bei den Angehörigen der jüngeren Generation als bei denen der älteren konstatieren läßt (INGLEHART 1977, 1979, 1980).

„Materielle Werte“ sind dabei Sicherheit betonende Werte wie starke Verteidigung, Ordnung und Ruhe, Kampf gegen Verbrechen, dann aber vor allem wirtschaftliches Wachstum, Kampf gegen steigende Preise, für eine stabile Wirtschaft. „Postmaterielle Werte“ sind dieser Auffassung zufolge: Hochschätzung der Persönlichkeit und Selbstverwirklichung, verstärktes Mitspracherecht in Betrieb, Gemeinde, Politik, in der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse; dann im intellektuell-ästhetischen Bereich: Betonung einer dem Menschen dienenden, schönen Umwelt, freie Meinungsäußerung, die Hochschätzung von Ideen, geistigen Gehalten ganz allgemein gegenüber Geld und anderen materiellen Werten.

Bei aller Kritik (vgl. dazu vor allem HERZ 1979) scheinen die Befunde doch so stabil, daß das Phänomen eines gesellschaftlichen Wertwandels identifizierbar zu sein scheint und als belegt gelten kann.

Zum zweiten Teil der These: dieser Wertwandel ist offensichtlich bei Jüngeren stärker feststellbar als bei Angehörigen der heute erwachsenen, älteren Generation (INGLEHART 1977). Diese Beobachtung hat zu einem Erklärungsversuch geführt, der auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen der verschiedenen Generationen abhebt: Die Erklärung läuft darauf hinaus, daß „materielle“ Orientierung immer dann entsteht, wenn eine Generation unter kärglichen Bedingungen aufwuchs, d. h. wenn ihre prägende Phase in eine Zeit materieller Armut und Not fiel. Umgekehrt: eine Generation, die im Überfluß aufwächst, tendiert dieser Theorie zufolge dazu, „postmaterielle“, ideelle Werte zu betonen, also Ziele der Selbstverwirklichung, der emotional befriedigenden Beziehungen usw. Während am Sachverhalt eines historischen Wertwandels wohl kaum Zweifel bestehen können, ist die eben referierte Theorie in ihrer Erklärungskraft problematisiert worden. Es ist darauf hingewiesen worden, daß es neben diesem durch Zyklen wirtschaftlicher Prosperität bzw. Krisen zustandekommenden Verlauf auch so etwas wie einen langfristigen Prozeß gebe, der anders determiniert sei, nämlich durch die Korrosion

bürgerlichen Sinn- und Deutungssysteme, wie dies von HABERMAS und seinen Schülern vor allem unter dem Aspekt der damit verbundenen Krisenphänomene beschrieben und im Rahmen einer Theorie des Spätkapitalismus erörtert wurde (HABERMAS 1973; DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975).

Aber unabhängig davon, ob auf einen kurzfristigen Zyklus oder einen längerfristigen Prozeß abgehoben wird – beide Sichtweisen führen zu dem Ergebnis, daß sich in der Gegenwart zwei konkurrierende Wertsysteme gegenüberstehen. Die „materielle“ Orientierung wäre dann eine, vielleicht letzte Ausprägung der traditionell bürgerlichen Wertorientierung, während die „postmaterielle“ eine neue, zur nachindustriellen Epoche gehörige neue Moral bezeichnen würde (BELL 1973, 1976).

Das Stichwort „Moral“ ist vielleicht ohnehin besonders gut geeignet, die Unterschiede zwischen den beiden Orientierungen zu verdeutlichen. Die traditionelle, bürgerliche Moral, wie sie etwa seit der Aufklärung herrscht, ist die Moral einer „utilitaristischen Wirtschaftsgesellschaft“ (M. WEBER). Handle so, so könnte ihr oberstes Prinzip formuliert werden, daß daraus auf lange Sicht gesehen ein möglichst großes Maß allgemein wirtschaftlichen Wohls entsteht (s. dazu KOHLBERGS höchste Stufe der moralischen Entwicklung, die dadurch bestimmt ist, daß sie sich an höchsten allgemeinen Prinzipien orientiert). Die „postmaterielle“ Moral ist im Gegensatz dazu eine Moral der individuellen Selbstverwirklichung im Hier und Jetzt, im Augenblick; sie ist keine Moral langfristig ökonomisch planender, rational vorausschauender wirtschaftlicher Vernunft.

Auf der einen Seite die Angehörigen der jüngeren Generation, tendenziell eher postmateriellen Orientierungen zuneigend, auf der anderen die Angehörigen der älteren, eher „materiell“ orientiert – dies also wäre, folgt man dieser Theorie die heutige Form des gesellschaftlichen Generationenkonflikts.

Selbst oder gerade dann, wenn man den INGLEHARTSchen Untersuchungen und den dabei zutage geförderten Ergebnissen mit einer gewissen Skepsis begegnet, wird man mit Interesse etwa Ergebnisse der Analysen des Jungwählerverhaltens zur Kenntnis nehmen, die geeignet erscheinen, die INGLEHARTSchen Ergebnisse zu bestätigen. Diese Analysen zeigen nämlich, daß Jungwähler in weit stärkerem Maße als die höheren Altersgruppen politischen Gruppierungen ihre Stimme geben, von denen man sagen kann, daß sie in ihrer politischen Programmatik Ziele verfolgen, die man einer postmateriellen Orientierung zuordnen würde.

Die in der Zwischenzeit vorliegenden Analysen der Landtagswahlen von Nordrhein-Westfalen (11. Mai 1980), von Baden-Württemberg (16. März 1980), der Bundestagswahl (5. Oktober 1980) und der Wahl zum Abgeordnetenhaus in Berlin (am 10. Mai 1981) zeigen durchgängig (FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V., Mannheim 1980, 1981), daß Jungwähler (also die 18- bis 25jährigen) in weitaus höherem Maße Alternative und Grüne Listen wählen als die Angehörigen anderer Altersgruppen. In Berlin und Baden-Württemberg wählten ca. 20% der Jungwähler, also jeder fünfte, eine alternative Gruppierung; in Nordrhein-Westfalen erhielten die Grünen immerhin 10% aller Jungwählerstimmen. Für Bayern (nach Angaben des Statistischen Landesamtes) läßt sich in bezug auf die Bundestagswahl von 1980 feststellen, daß von 100 gültigen Stimmen der Grünen annähernd 40 von der Altersgruppe der 18- bis 25jährigen Wähler stammen. Dies bedeutet eine erhebliche Steigerung im Vergleich zur Landtagswahl in Bayern im Jahre 1978. Umgekehrt mußte die CSU bei den Jungwählern den stärksten Rückgang hinnehmen (4,7 Prozentpunkte); bei den höheren Altersgruppen liegt der Rückgang nur noch zwischen 1,0 und 1,8%.

Diese Ergebnisse kann man sicher auch so interpretieren, daß ein erheblicher Teil der jungen Leute in der politischen Programmatik und der politischen Praxis der etablierten Parteien *ihre* Wertvorstellungen nicht berücksichtigt sieht und auch nicht – vielleicht nicht *mehr* – daran glaubt, daß es einen Sinn hat, in diesen politischen Gruppierungen um die Verwirklichung der eigenen Wertvorstellungen zu kämpfen.



## 2.2. Wertwandel und das neue Selbstverständnis der Jugend

Darüber hinaus ist es vielleicht möglich, mit Hilfe des Konzepts „Wertwandel“ einige Erscheinungen, die für die gegenwärtige Jugend charakteristisch zu sein scheinen und die bei vielen Erwachsenen sehr viel Irritationen hervorrufen, besser zu verstehen, als dies ohne dieses Konzept möglich wäre. Die Zusammenhänge erschließen sich dann, wenn man bedenkt, daß „postmaterielle“ Orientierungen bei Heranwachsenden, wenn diese versuchen, sie in ihrer unmittelbaren Lebenspraxis auszudrücken, auch spezielle Folgen haben, die etwas mit ihrer Situation als Jugendliche zu tun haben.

Diese Folgen sind zumeist negativer Art, und zwar deswegen, weil die Prinzipien „postmaterieller“ Orientierung in einem scharfen Gegensatz zur herkömmlichen Definition des Jugendalters stehen, d. h. sie kollidieren in schroffer Weise mit den Erwartungen, die „die Gesellschaft“ gegenüber den Heranwachsenden geltend macht.

Von den gesellschaftlichen Erwartungen her ist das Jugendalter eine Lebensphase, in der man sich unter Mühen und Anstrengungen auf etwas Späteres vorbereitet. Der Sinn des Jugendalters liegt – der offiziellen, herrschenden Version zufolge – in den Gratifikationen, die als Belohnung für Verzicht und Anstrengung in der Gegenwart in der angestrebten Karriere, also in der Zukunft, winken, und es ist klar, wie eng diese Vorstellung mit dem allgemeinen Denkmuster einer „materiellen“ Grundorientierung in dem vorher beschriebenen Sinn zusammenhängt – ja, der auf die Jugend gewendete Ausdruck dieser Orientierung ist.

Es kann wohl als eine vielfältig belegte Tatsache gelten, daß heute für viele Jugendliche dieser gesellschaftliche Sinn des Jugendalters nicht mehr in dieser Weise nachvollziehbar ist. Das hat vielerlei Gründe: zum Teil hängen sie sicher mit den Problemen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zusammen. Es gibt aber auch tieferliegende: weil ihnen, eben aus gewandelter Wertorientierung, der Sinn dieses „Späteren“, so wie er sich ihnen am häufig abschreckenden Beispiel der vor allem materiellem Wohlstand nachjagenden Erwachsenen darstellt, nicht einleuchtet. Sie weigern sich deshalb, das zu tun, was die Gesellschaft von ihnen verlangt, weil sie, eben aus einer anderen Grundorientierung heraus, den Sinn der ihnen gegenüber geltend gemachten Anforderungen nicht einsehen können. Für sie ist der gesellschaftlich zugeschriebene Sinn der Jugendphase, der eben durch dieses Moment der Vorbereitung auf Späteres und des Verzichts in der Gegenwart zugunsten einer späten Prämie bestimmt ist, nicht ohne weiteres nachvollziehbar. Was daraus resultiert, firmiert bei den Erwachsenen meist als „Motivationskrise“. Es wird beklagt, daß sich die jungen Leute nicht mehr anstrengen, daß sie nicht mehr die nötige Leistungsbereitschaft aufbringen usw. Dabei wird übersehen, daß das, was hier beschrieben wird, etwas damit zu tun hat, daß den heute Heranwachsenden offensichtlich etwas anderes wichtig ist als den Erwachsenen. Und wenn sie dies ablehnen, wird ihnen allgemein mangelnde Motivation und Leistungsbereitschaft zugeschrieben. Wenn Jugendliche sich aber in dieser Weise anders orientieren, dann hat dies für sie in der Regel andere Konsequenzen, als wenn Erwachsene dies tun. Letztere haben zumindest eher, etwa durch Berufswechsel, die Möglichkeit des Ausweichens gegenüber als inadäquat empfundenen Anforderungen (COHEN/TAYLOR 1977). Jugendliche dagegen stehen unter einem starken Anpassungsdruck; gerade der Jugend gegenüber werden die *herrschenden* Normen, nicht die „alternativen“, geltend gemacht. Und wo sie dem nicht entspricht, wo sie alternative Lebensentwürfe den herrschenden entgegenstellt, ist es für die Erwachsenen ein Leichtes, gerade unter Berufung auf „pädagogische Notwendigkeiten“, darauf, daß man ja nur „das Beste“ wolle, dies als Abweichung zu entwerfen und zu disqualifizieren. Dieser Reaktionsweise unterliegen die meisten Jugendlichen, wenn sie etwa die Bruchigkeit des etablierten Leistungssystems mit seinen Ansprüchen spüren und daraus für sich die Konsequenz ziehen, aus diesem System „auszusteigen“.

Es liegt deshalb die Annahme nahe, daß die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen heute in starkem Maße durch den eben beschriebenen Wertwandel bestimmt sind. Wenn die Angehörigen der verschiedenen Generationen miteinander in Schule, Ausbildung, Universität oder anderswo agieren, dann geschieht dies meist unter

einer nichtdurchschauten Fiktion, nämlich unter der Fiktion, als ob die Beteiligten aus dem gleichen Wertsystem heraus handelten und argumentierten (wo überhaupt argumentiert wird). In Wirklichkeit agieren sie jedoch aus unterschiedlichen Wertsystemen heraus, haben deshalb unterschiedliche Prioritäten und Wertsetzungen. Das muß zu Konflikten, Mißverständnissen, Schwierigkeiten, zum Aneinander-vorbei-Reden führen, und dies um so mehr, als diese Konstellation selten genug in ihrer eigentlichen Problematik erkannt wird.

Deshalb noch einmal: während Erwachsene meist die Bedeutung des Jugendalters als einer Vorbereitungsphase auf „das Leben“ herausstellen (und ihre Forderungen entsprechend gestalten), ist Jugendzeit nach dem Selbstverständnis der heute Heranwachsenden eben nicht primär Vorbereitung auf etwas Späteres, sondern selbst Leben, jetzt zu lebendes, gegenwärtiges Leben. Und das, was den Erwachsenen wichtig ist, ist es deshalb noch lange nicht für die Jugendlichen (HORNSTEIN 1982c).

Und drittens schließlich: viele Beobachtungen zeigen, daß Ansprüche auf emotionales Aufgehobensein, auf erfülltes, gegenwärtiges Leben aufs schärfste kontrastieren mit den Leistungsanforderungen von Institutionen, die als bürokratisch und fremd empfunden werden.

Wir alle kennen die Konflikte, die aus diesen Konstellationen sich ergeben, und wir kennen auch die Regeln und Formen, in denen sie bearbeitet, gelöst, beiseitegeschoben, verdrängt werden; darüber wird an einer späteren Stelle noch zu sprechen sein. Zuvor eine kleine Zwischenbemerkung:

Spätestens an dieser Stelle mag sich doch der Einwand zu Wort melden, ob es denn wirklich berechtigt sei, von einem so grundsätzlichen „epochalen“, also einen historischen Umbruch bezeichnenden Moment zu sprechen und daraus auch die Singularität der Jugend- und Erziehungsproblematik abzuleiten, wie es hier geschieht. Bietet nicht zumindest die Jugendbewegung, so könnte ein Einwand lauten, ein Muster für eine ganz ähnliche Konstellation – und vielleicht auch Muster für die Bewältigung der daraus resultierenden Konflikte und Probleme?

Ich möchte demgegenüber die These vertreten, daß sich gerade im Vergleich zur Jugendbewegung die heutige Situation in ihrer qualitativen Unterschiedlichkeit deutlich abhebt.

In der klassischen Jugendbewegung, samt ihren vielfältigen Vorläufern, ging es entscheidend darum, die *innerhalb* der bestehenden Welt- und Gesellschaftsordnung zu kurz gekommenen und der Diffamierung anheimgefallenen Werte neu zur Geltung zu bringen. Es ging dabei vor allem um das Irrationale gegenüber der Vorherrschaft der kalten Vernunft, um die Geltung des Gefühls gegenüber der Berechnung, um das Leben gegenüber der geronnenen Form, um Bewegung im Kulturell-Geistigen gegenüber der Erstarrung. Es ging also um Rückkehr, Erneuerung, Verlebendigung; sicher auch um Auflehnung, Protest, um das Anderseinswollen. Aber im Grunde fand dies alles *innerhalb* des bestehenden Wert- und Gesellschaftshorizonts statt.

In der Gegenwart sind Kritik und Auflehnung sehr viel grundsätzlicher. Sie betreffen die Grundlagen, die Prinzipien dessen, was seit der Aufklärung gültig war. Die entscheidende Erfahrung der Gegenwart, und das unterscheidet sie von früheren Epochen, besteht in der zweifelnden Frage, ob mit den alten Wertmustern die Zukunft der Menschheit überhaupt noch gesichert werden könne; also mit Wertmustern, die der sogenannten bürgerlichen Epoche angehörten, die von dem Glauben bestimmt war, daß durch materiellen Wohlstand das Glück des einzelnen wie der Gemeinschaft am besten zu sichern sei, die ferner bestimmt war durch die hohe Bewertung, ja den Primat der Leistung, der Arbeit, durch den Glauben daran, daß durch individuelle Anstrengung, durch Bildung sozialer Aufstieg und damit individueller Lebensstandard erreichbar sei, und schließlich war es vor allem der alles beherrschende Gedanke des Fortschritts durch immer weitergehende Beherrschung der Natur zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, der für diese Epoche bestimmend war.

All dies ist aber nun durch einen grundsätzlichen Zweifel in Frage gezogen; durch Erfahrungen, die sicherlich zunächst generationenübergreifend sowohl für Erwachsene wie für Heranwachsende gelten. Aber es scheint so zu sein, daß die heranwachsenden jungen Leute sensibler sind für die

historische Umbruchsituation, für die Notwendigkeit des Umdenkens. Sie sind es ja schließlich auch, die länger in dieser bedrohlich und fragwürdig gewordenen Zukunft leben müssen als die heute Erwachsenen.

Sicher kann man die von INGLEHART u. a. festgestellte „postmaterielle“ Orientierung nicht ohne weiteres gleichsetzen mit der eben beschriebenen grundsätzlichen, sehr weitreichenden Kritik am technischen Fortschrittsglauben, aber dies hängt doch miteinander zusammen und zentriert sich gerade bei den Jugendlichen. Deshalb ist es auch kein Zufall, daß sie in überdurchschnittlich großem Ausmaß sich gerade da engagieren, wo es um die Themen geht, die mit diesem Bewußtseinswandel zusammenhängen, also um Frieden, Umwelt, Dritte Welt.

### 2.3. Problematisierung und Auflösung des Erwachsenenstatus als einer festen Größe

Die Beziehungen zwischen den Generationen hängen immer auch davon ab, in welcher Konfiguration die einzelnen Lebensalter zueinander stehen. Um den damit gemeinten Sachverhalt gleich an einem Beispiel zu verdeutlichen: der Protest der Generation der Jugendbewegung richtete sich gegen eine Erwachsenengeneration, für die das Erwachsenenalter eine feste, im wesentlichen durch die Prinzipien und Lebensformen des Wilhelminischen Zeitalters geprägte Form hatte. Diese Erwachsenen traten der protestierenden Jugend mit Autorität, gelegentlich mit autoritärem Verhalten, gegenüber. Sie vertraten ihr gegenüber eine, wenn auch schon im Keim brüchig gewordene Welt- und Lebensordnung. Die Literatur aus jener Epoche gibt davon ein sehr anschauliches Bild.

In der Zwischenzeit hat sich hier etwas geändert. Es gibt so etwas wie eine Problematisierung und Relativierung des Erwachsenenstatus als einer fixen Größe, die selbst ein Ergebnis geschichtlicher Wandlungsprozesse darstellt und Konsequenzen für die Generationenbeziehungen hat.

*Erstens* gehört hierher die Tatsache, daß das durchschnittliche Erwachsenenleben mehr und mehr anstatt von prinzipiellen Werten und Normen durch pragmatische Alltagsorientierung gekennzeichnet ist. Die Erwachsenen vertreten heute gegenüber der Jugend keine festgefügte Welt- und Lebensordnung mehr, sondern pragmatische Lebensregeln – dies dürfte zumindest weitgehend der Fall und die Regel sein; ausgenommen vielleicht Bevölkerungsgruppen, bei denen noch starke religiöse Traditionen wirksam sind. Aufs Ganze gesehen haben herkömmliche Traditionsbestände, die die Legitimation von Werten und Normen sicherten und damit sinn- und motivstiftend wirkten, im historischen Prozeß weithin ihre Verbindlichkeit verloren.

Dieses Vorherrschen pragmatischer Orientierung anstelle identifizierbarer Lebensentwürfe bedeutet aber, daß für die Ausarbeitung eigener Lebens- und Identitätsentwürfe für die Heranwachsenden eine wichtige Voraussetzung fehlt. Die Aufgabe, einen individuell erfahrbaren und zugleich gesellschaftlich gestützten Lebenssinn, also eine Antwort auf die Frage zu erarbeiten, welchen Sinn ich eigentlich dem Ganzen geben kann, bleibt ungelöst. Die Jugendlichen müssen die Sinnfrage für sich selbst lösen, auf eigene Faust; die jugendliche Subkultur hat unter anderem auch diese Funktion, wenn auch, wie zu zeigen sein wird, mit spezifischen Folgen.

*Weiterhin* scheint in diesem Zusammenhang von Bedeutung die Tatsache einer tiefgreifenden Problematisierung und Nivellierung des Erwachsenenstatus im Vergleich zu anderen Phasen des Lebensablaufs, insbesondere zu Kindheit und Jugendalter. Sie ist einmal durch reale Erfahrungen und Entwicklungen bestimmt: Der Erwachsenenstatus ist durch vielerlei Veränderungen brüchig geworden und seiner scheinbaren Unangreifbarkeit beraubt.

Wichtige Faktoren in diesem Zusammenhang sind sicherlich die Beschäftigungsprobleme in einer Phase erheblicher Arbeitslosigkeit, die von untergeordneten Arbeitstätigkeiten ausgehenden Folgen für Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl, und schließlich der Zwang zu dauerndem Wechsel und Sich-Einstellen auf neue berufliche Notwendigkeiten im Gefolge technologischen Wandels und wirtschaftlicher Krisen.

Dazu kommt, daß die Problematisierung des Erwachsenenstatus auch durch die neu in Gang gekommene Forschung zum Lebenslauf vorangetrieben worden ist und sicher noch weitergetrieben wird (KOHLI 1978). Sie hat das Bild des statisch in sich ruhenden Erwachsenen und Erwachsenenalters weitgehend zerstört und sichtbar gemacht, durch welche Umbrüche, Konflikte, Krisen und Neuorientierungen der menschliche Lebenslauf unter den Bedingungen der Gegenwart selbst im Normalfall bestimmt ist. So ist das früher bestehende Bild einer geschlossenen Form von Erwachsenenheit, das einen klaren Bezugspunkt für die Noch-nicht-Erwachsenen abgeben konnte, zerstört.

Durch beide Entwicklungen ist die einfache Gegenüberstellung von Kindheit und Erwachsenenheit mit dem als Übergangsphase und Durchgangsphase verstandenen Jugendalter fragwürdig geworden. Kindheit und Erwachsenenalter sind keine eindeutigen Gegenbegriffe mehr. Und auch das Jugendalter schließlich hat in der Gegenwart offensichtlich seine klaren Begrenzungen und seine Struktur verloren.

Die Grenzen des Jugendalters zum Erwachsenenalter hin sind nicht nur ins Schwimmen geraten – das ist ein Vorgang, der seit langem zu beobachten war –, sondern zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter hat sich eine neue Lebensphase geschoben, die man als Postadoleszenz, also als Nach-Jugendalter bezeichnen könnte (SHELL-JUGENDWERK 1981). Das ist etwas anderes als die Phase des „jungen Erwachsenen“, die schon vor Jahren konstatiert wurde (ALLERBECK/ROSENMAIR 1976). Der „junge Erwachsene“ ist derjenige, der aus äußeren Gründen daran gehindert wird, in die Erwachsenengesellschaft einzutreten, dies aber gerne möchte. Postadoleszenz – das ist die Gruppe der 18- bis 25-, ja der 30- bis 35jährigen, die aus den verschiedensten Gründen den Erwachsenenstatus in seinem gesellschaftlich definierten Sinn nicht übernehmen *will*: das sind die Leute mit langen Ausbildungsgängen, die Arbeitslosen, diejenigen, die nach erfolgter Ausbildung oder Schulabschluß gar nicht einsteigen, sondern sich in subkulturellen Milieus der verschiedensten Art aufhalten, ganz oder teilweise, wie dies etwa für den Sozialarbeiter, den jungen Architekten, den Assistenzarzt gilt, die für einen Teil ihrer Existenz die gesellschaftlich vorstrukturierte Laufbahn beginnen, mit dem anderen aber in dieser Zwischenwelt bleiben.

Auch solche Entwicklungen wirken daran mit, daß die Konturen der Erwachsenenwelt verschwimmen; diese selbst weicht zurück, wird unsichtbar.

Die Verhältnisse sind also, dieser Eindruck drängt sich auf, aus den Fugen geraten. R. BENEDICT hat in ihrer berühmt gewordenen Abhandlung über „Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Prozeß des Erwachsenwerdens“ im Jahre 1938 noch eine zwar schwierige, aber doch klare Aufgabe für das Erwachsenwerden eindeutig herausstellen können: Erwachsenwerden, so formulierte sie sinngemäß, heißt: das genaue Gegenteil von dem lernen, was man als Kind gelernt hat. Dies konnte so formuliert werden, weil Erwachsenenheit in der Tat das genaue Gegenteil, das Gegenstück zur Kindheit war. Wenn aber Erwachsenenheit ihr Profil verliert, dann hat dies auch Rückwirkungen auf die vorausgehenden Phasen der Kindheit und des Jugendalters. Die Konturen und Profile von Kindheit und Erwachsenenalter sind beide verschwommen. Die Relativierung und Nivellierung der Erwachsenenheit hat auch die Kindheit in ihren klaren Umrissen ins Schwimmen gebracht. Ja noch mehr: M. MEAD hat (1970) in ihrem Begriff der „präfigurativen“ Gesellschaft darauf aufmerksam gemacht, daß sich unter heutigen Umständen die alte Vorstellung, daß die Jungen von den Alten lernen, als nicht haltbar erwiesen hat: die Alten müssen immer mehr von den Jungen lernen. Sie sind diejenigen, die sich in den Verhältnissen auskennen, nicht die Alten, Erfahrenen.

Aber auch wo man nicht so weit geht – es gibt ja auch die Auffassung, daß der früher vorhandene Unterschied der Generationen so gut wie ganz nivelliert ist, und zwar durch die Tatsache, daß alle Altersstufen den gleichen Vergesellschaftungsprozessen unterliegen –: Kindheit ist dieser Auffassung zufolge (HENGST u. a. 1981) „liquidiert“ worden und wird nur noch als „Fiktion“ – „Kindheit als Fiktion“ heißt deshalb auch der Titel des entsprechenden Buches – aufrechterhalten, und zwar vor allem durch Pädagogen, Sozialarbeiter, durch künstlich aufrechterhaltene und forcierte Ausgliederung der Kinder aus der Erwachsenenwelt, während sich in Wirklichkeit die Unterschiede völlig verwischt haben: Schule unterliegt dieser Auffassung zufolge unter heutigen Verhältnissen den gleichen strukturellen Bedingungen wie Arbeitsplatz und Betrieb; Spielen unterscheidet sich nicht von Lernen und Arbeiten; die traditionell beanspruchten und dieser Auffassung zufolge auch vorhandenen besonderen sozialen Räume und Zeiträume heben sich nur noch wie „Kulissen“ voneinander ab, aber nicht mehr durch ihre eigene Qualität. Durch Industrialisierung und Rationalisierung haben sich das Bewußtsein, die Erfahrungsformen und -möglichkeiten, das Verhalten so angeglichen, „daß die Separierung in Kinder- und Erwachsenenwelt von nachrangiger Bedeutung wird“. Und das Fazit aus dieser Sichtweise: „Es ist zu bezweifeln, ob es der Gesellschaft heute noch gelingt, den Abstand und die Problembedingungen herzustellen, die die Voraussetzungen für eine sinnvolle, auf qualitativen Differenzen beruhende Unterscheidung zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus ausmachen“ (HENGST u. a. 1981, S. 33).

Es gibt also dieser Position zufolge nicht nur den Bruch, den abgrundtiefen Graben zwischen den Generationen, also zu viel Abstand, als daß Erziehung und Verständigung noch möglich wären, sondern auch den genau entgegengesetzten Sachverhalt, nämlich die mangelnde Distanz, den Mangel an Differenz zwischen den Generationen; und auch das verunmöglicht Erziehung, insofern – das wird hier unterstellt – Erziehung einen qualitativen Unterschied zwischen Erziehenden und den zu Erziehenden voraussetzt. Bei näherem Zusehen könnte sich der damit bezeichnete Widerspruch zumindest teilweise auflösen, insofern er sich auf zwei verschiedene Altersstufen beziehen ließe: Wenn sich in bezug auf Kindheit die notwendige Differenz nicht herstellen läßt, die für Erziehung unerlässlich ist, wäre es nicht verwunderlich, wenn dann im Jugendalter der Graben absoluten Unverständnisses zwischen den Generationen aufrisse.

### 3. *Fragwürdige Lösungsversuche*

Es liegt auf der Hand, daß die im vorausgegangenen skizzierte Konstellation zu Konflikten und Problemen führt. Sie treten vor allem im Jugendalter zutage (wie sich die geschilderten Veränderungen im Kindesalter auswirken, wäre eigens zu behandeln!). Die Frage, die uns im folgenden beschäftigen soll, heißt: wie werden diese Konflikte und Probleme von den Erwachsenen gelöst, bearbeitet? Wie reagieren sie darauf? Darüber hinaus läßt sich zeigen, daß heute beobachtbare Verhaltensformen der Jugend ebenfalls als ein Versuch verstanden werden können, ihrerseits auf eine unbefriedigende Situation zu reagieren.

#### 3.1. Formen der gesellschaftlichen Problembearbeitung und Problemlösung

Es scheint, als ob es in der pädagogischen und politischen Praxis folgende Formen des Umgangs mit den aus dieser Konstellation resultierenden Problemen gibt:

- es gibt zunächst als die am weitesten verbreitete Reaktion den resignativen Verzicht der Erwachsenen darauf, überhaupt im Erziehungsprozeß Werthaltungen anzumahnen; man begnügt sich damit, auf der Einhaltung äußerlich kontrollierbarer Verhaltensweisen und meßbarer Leistungen zu bestehen;
- es gibt zweitens das Verfahren der Diskriminierung und Diffamierung alternativer Lebensentwürfe und ihre Uminterpretation zu „abweichendem Verhalten“, zu disziplinär

zu ahndender Widersetzlichkeit. Wer sich nicht für das interessiert, was den Erwachsenen und den gesellschaftlichen Institutionen wichtig ist (sondern für anderes!), gilt als „uninteressiert“, „demotiviert“, und wie die Stereotypen alle heißen. Hier wird in einer höchst problematischen Weise ausgeblendet, daß hier konkurrierende Wertsysteme im Hintergrund stehen; es wird so getan, als ob alle von einer gemeinsam geteilten Grundüberzeugung heraus, z.B. über den Sinn von Schule und Leistung, über die Bewertung von Inhalten schulischen Lernens, ausgingen. In Wirklichkeit ist dies überhaupt nicht der Fall. Das zeigt sich an den ganz konkreten und alltäglichen Problemen und Auseinandersetzungen in der Schule, bei der Berufswahl, bei der Gestaltung des Alltags;

– weiter: es sieht so aus, als ob aus solchen Prozessen und aus den dahinterstehenden Gründen ein neuer Typus von „Schulversagern“, von Verweigerern gesellschaftlich erzeugt wird. Es ist die Gruppe derer, die nicht aus Gründen mangelnder intelligenzmäßiger Ausstattung Anforderungen nicht gerecht wird, sondern eben aus grundlegend anderer Wertorientierung;

– schließlich: es gibt heute gelegentlich eine problematisch zu nennende Inanspruchnahme von Bindungsbereitschaft Jugendlicher, die als Rückkehr zu den „alten Werten“ auch mißverstanden bzw. in einer fragwürdigen Weise politisch in Anspruch genommen wird. Auch dies ist eine pädagogisch-politisch kaum reflektierte gesellschaftlich-politische Reaktion auf die skizzierte Situation. Wenn Jugendliche sich heute stärker als früher z. B. vereinsmäßig engagieren, in vielfältigen Formen, dann muß dies interpretiert und kritisch-pädagogisch bewertet werden. Hier liegt gelegentlich auch Rückzug, auch der Versuch, den Anforderungen der Gegenwart zu entgehen, zugrunde. Dies kann nicht einfach ignoriert werden. Es muß die Frage gestellt werden, ob hier nicht mangelnde Ich-Stärke, Orientierungslosigkeit, ungelöste Sinnfragen zur Flucht in kollektive Bindungen führen, in Heilslehren der verschiedensten Art, wie dies etwa in den „neuen Jugendreligionen“, die fälschlich so genannt werden, geschieht (MILDENBERGER 1979; NIPKOW 1981; SIEGERT 1981).

### 3.2. Reaktionsformen der Jugend

Nur kurz kann ich andeuten, wie sich die Heranwachsenden selbst mit dieser Situation auseinandersetzen.

Es wird in den letzten Jahren viel von den „Aussteigern“ gesprochen. Aber es gibt ja auch die Tatsache, daß die Mehrzahl der Jugendlichen keineswegs dramatische, äußerliche spektakuläre Antworten auf die geschilderte Situation wählt. Es gibt auch so etwas wie einen „stillen“ Weg, der sich vielleicht durch drei Sätze charakterisieren läßt: *Erstens* setzt sich angesichts der skizzierten Lage eine strategisch-berechnende und selektive Art des Umgangs mit den Institutionen und Ansprüchen der Erwachsenengesellschaft durch; weil sich niemand mit einem wirklich einläßt, hat es auch keinen Sinn, sich selbst über das notwendige Maß hinaus zu engagieren.

Zugleich wird *zweitens* die jugendliche Subkultur kompensatorisch gegenüber den Frustrationen und Sinnlosigkeiten der offiziellen Institutionen zum Ort der eigentlichen, wirklichen Existenz.

Und man könnte noch einen *dritten* Punkt hinzufügen, der lauten könnte: Die Erwachsenen tun alles, um dieses Muster zu verstärken. Sie können es sich erlauben, dies zu tun, und es bringt für sie Vorteile – wenn es auch, pädagogisch und gesellschaftspolitisch betrachtet, mit höchst fragwürdigen Konsequenzen verknüpft ist.

„Strategisch-berechnender Umgang mit den Institutionen und den Anforderungen der Erwachsenenwelt“ – das heißt: Sich-Einlassen höchstens in dem Maße, wie es unbedingt erforderlich ist, um die individuell notwendigen, für das Überleben unerläßlichen Ziele zu erreichen. Es handelt sich um ein Sich-Einstellen auf das Unausweichliche, um ein ritualistisches Sich-Anpassen an die Verhaltens- und Leistungsanforderungen für eine begrenzte Zeit, um dann – und dies ist die andere Seite der Medaille – innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen in der Disco, in der Band das zu suchen, zu finden und zu tun, was einem wirklich wichtig ist.

Jugendforschung ebenso wie pädagogische Erfahrung haben schon seit langem die Bedeutung der jugendlichen Altersgruppe für die Prozesse der Loslösung des Jugendlichen von der Herkunftsfamilie, für die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse und als „Verbindungsstück“ zur Gesellschaft (EISENSTADT 1956) herausgestellt.

Heute haben sich hier offensichtlich die Akzente verschoben, eine Funktionswandlung hat stattgefunden. Es haben offensichtlich alle diejenigen Qualitäten eine Verstärkung erfahren, die kompensatorisch gegenüber den frustrierenden Anforderungen der gesellschaftlichen Institutionen etwas vom wirklichen, wahren Leben versprechen; zurückgetreten sind demgegenüber diejenigen Momente, die als Vorbereitung auf das Erwachsenenalter gelten könnten. Aber hier drängt sich sofort eine Korrektur auf: Insofern das Erwachsenenalter ja ebenso durch die uns allen bekannte Zweiteilung in „entfremdete“, widerwillig erbrachte Arbeit einerseits und in eine den eigentlichen Bedürfnissen entsprechende Freizeit andererseits bestimmt ist, legt sich der Schluß nahe, daß die Wandlungen der Jugendsubkultur hier einem allgemeinen Muster folgen, daß sie in außerordentlich hohem Maße funktional sind als Vorbereitung für eben jene Form des Erwachsenenlebens, das für die Gegenwart charakteristisch geworden ist.

Dennoch kann man es nicht bei dieser Feststellung bewenden lassen. Der geschilderte Sachverhalt bedeutet ja Verzicht auf alle jene pädagogisch angeleiteten Prozesse der Auseinandersetzung und Bearbeitung der zahllosen Konflikte und Probleme, mit denen Jugendliche im Prozeß des Heranwachsens angesichts der Widersprüche gesellschaftlicher Art konfrontiert sind. Es heißt dies auch Verzicht auf Förderung der Prozesse der Identitätsentwicklung, soweit sie der emotionalen, sozialen Beziehungen mit Erwachsenen bedürfen. Es heißt dies: Radikalisierung jener von F. H. TENBRUCK (1962) schon vor Jahren konstatierten „Sozialisation der Jugend in eigener Regie“ in einer Zuspitzung, wie sie damals, als dieser Begriff geprägt wurde, noch längst nicht vorhanden war.

Es scheint mir deshalb auch nicht überspitzt zu sagen, daß angesichts dieser Situation – also forcierte Anpassungsforderungen in den als fremd, identitätsbedrohend empfundenen gesellschaftlichen Institutionen *einerseits* und Kompensation in subkulturellen Sozialformen *andererseits* – die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Prozesse gelungener Identitätsfindung ungenügend sind. Die Orientierungsmuster, die Erwachsene ganz allgemein bieten, sind in der Regel Versatzstücke, die – in pädagogischen Situationen! – mühsam zusammen- und hochgehalten werden; an ihnen können sich kaum Prozesse der Auseinandersetzung um Lebensentwürfe entzünden.

### 3.3. ... und die Erziehungstheorie?

Es scheint mir angebracht, danach zu fragen, wie denn nun eigentlich die Erziehungswissenschaft mit ihren Problemdefinitionen, ihren Klärungsversuchen, ihren theoretischen Bemühungen auf den hier herausgestellten Sachverhalt reagiert. Einleitend ist darauf

verwiesen worden, daß es eine *systematische* Reflexion der Generationenproblematik unter pädagogischen Aspekten derzeit nicht gibt.

An dieser Stelle läßt sich diese Aussage modifizieren durch den Hinweis darauf, daß es meiner Meinung nach zwei Diskussionsthemen innerhalb der Pädagogik gibt, die sich immerhin auf die hier erörterte Problematik *beziehen* lassen.

Zunächst lassen sich die Thesen und Forderungen der sogenannten Antipädagogik in diesen hier erörterten Zusammenhang hineinstellen (v. BRAUNMÜHL 1978). Ihre Forderungen nach „Abschaffung der Erziehung“, wie man das Programm sehr abgekürzt beschreiben könnte, wäre dann *auch* ein Reflex auf die hier geschilderte Brüchigkeit und Fragwürdigkeit des traditionellen Generationenverhältnisses. Die Bestrebungen der Antipädagogik ließen sich verstehen als Forderung, aus dieser Brüchigkeit eine radikale Konsequenz zu ziehen, nämlich die Differenz der Generationen und der Generationenpositionen zum Verschwinden zu bringen, auch praktisch und tatsächlich zu eliminieren. Antipädagogik liefe dann auf den Versuch hinaus, den Unterschied von Kindheit und Erwachsenenwelt und die damit zusammenhängenden positionellen Unterschiede auch faktisch zu beseitigen, Erziehung im herkömmlichen Sinn zu ersetzen durch nichts anderes als „authentische Beziehungen zwischen den Generationen“; Kinder brauchen dieser Auffassung zufolge keine „Erziehung“, sondern eben „authentische Erwachsene, die ihre eigenen Interessen nicht verbergen, sondern vertreten und verteidigen“ (v. BRAUNMÜHL 1978, S. 102).

Es kann hier keine Auseinandersetzung mit den Auffassungen und Positionen der Antipädagogik geleistet werden (FLITNER 1982); nur: es scheint etwas wenig, die eben zitierte Forderung zur Grundlage der Beziehungen zwischen den Generationen zu machen, und es scheint wohl auch mehr als fragwürdig, die anthropologisch begründete Asymmetrie und Differenz der Generationen auf diese Weise zu unterlaufen – anstatt sie in ihrer historisch konkreten Ausprägung zu reflektieren und auf ihre Probleme und Möglichkeiten hin zu analysieren.

Darüber hinaus gibt es auch eine zweite, „moderatere“ Form der Antwort auf die derzeitige Lage zwischen den Generationen. Sie findet ihren Ausdruck etwa in einem Buchtitel, der die Forderung aufstellt: „Von Kindern lernen!“ (DOEHLEMAN 1979). Darin kommt Kritik zum Ausdruck an einer Auffassung, die den Erwachsenen und das Erwachsenenalter als eine absolute Größe setzt, an der sich Kindheit und Jugendalter zu messen hätten. Es ist darin auch enthalten der Hinweis darauf, daß Erwachsensein im heutigen Verständnis des Wortes durch den Verlust, durch den Mangel alles dessen gekennzeichnet sei, was als Merkmale des spezifisch kindlichen In-der-Welt-Seins bezeichnet werden könne, daß Erwachsensein also als eine Verarmung gegenüber den Lebensmöglichkeiten anderer Lebensalter, insbesondere der Kindheit, zu betrachten sei; deshalb gelte es für den Erwachsenen, von Kindern zu lernen!

Mir scheinen beide Antworten, die der Antipädagogik und die zuletzt referierte, aus je verschiedenen Gründen fragwürdig: Im Standpunkt der Antipädagogik, teilweise auch in den Konzeptionen der antiautoritären Pädagogik, steckt der Versuch, ein nicht hintergehbare anthropologisches Datum zu eliminieren, die Tatsache nämlich, daß im Umgang der Generationen miteinander unausweichlich die je unterschiedlichen Erfahrungen, der je unterschiedliche „Ort im Leben“ wirksam sind und nicht einfach ausgeblendet werden können. Die Forderung: „Von Kindern lernen!“ scheint mir ein beherzigenswertes



Programm zu umschreiben; nur: man muß sich im klaren darüber sein, daß die Verwirklichung entsprechender Forderungen nicht nur eine Frage des guten Willens ist. Die heutige Form der Erwachsenenheit ist ja nicht etwas Zufälliges, sondern sie ist Ergebnis und Ausdruck ökonomischer, politischer, sozialer Bedingungen. Wenn sich Erwachsenenheit ändern soll, dann hat das Voraussetzungen in der konkreten Lebenspraxis, in der Art der Arbeit, der sozialen Beziehungen, der Lebensverhältnisse. Insofern diese jedoch an die ökonomischen, politischen, sozialen Verhältnisse gebunden sind, kann ernsthaft eine Änderung nur Hand in Hand gehen; also Anstrengung des einzelnen um eine veränderte Sichtweise von Kindheit und Jugend und zugleich kritische Prüfung und Änderung gesellschaftlich-politischer Bedingungen, wo diese sich für das geforderte „Von Kindern lernen!“ als hinderlich erweisen.

Wenn man sich rückblickend noch einmal vergegenwärtigt, wie sich vor allem jugendliches Verhalten heute, bezogen auf vorherrschende Verhaltensweisen der älteren Generation, darstellt, dann zeigt sich eine „Gemengelage“ höchst komplexer Art: Es gibt Anpassungen an vorherrschende Muster des Erwachsenenlebens ebenso wie an gesellschaftlich erzwungene, spezifisch *jugendliche* Anpassungserwartungen. Es gibt jedoch auch Elemente alternativer, neuer Wertorientierungen, die allerdings nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen anzutreffen sind und die im Zusammenhang mit dem skizzierten epochalen Wertwandel zu sehen sind. Und schließlich sind Orientierungen junger Menschen immer auch ein Resultat der Auseinandersetzungen mit dem, was sie erfahren haben in den Konflikten, die ihren bisherigen Lebensweg bestimmt haben. Und um beim geologischen Bild des Gemenges zu bleiben: Die Grenzen und Linien zwischen den Generationen sind nicht durch klare Abgrenzungen, durch eindeutige Schnitte gekennzeichnet, sondern durch Brüche und Verwerfungen, die immer wieder durcheinandergehen. Es gibt keine klaren Konturen, die den Angehörigen einer bestimmten Generation mit einem bestimmten Etikett zu versehen erlauben würden. Das gilt trotz der vorher getroffenen Feststellungen.

Eine *zweite* Beobachtung drängt sich auf: Es scheint, als ob sich die Austragungsorte des Generationenkonflikts, durchsetzt mit politischen Konflikthemen, in einer bestimmten Richtung verlagert haben: von der Familie, wo er als Kampf zwischen Vater und Sohn auftrat und seine literarische Gestaltung in den Dramen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts fand, zum Austragungsort Schule, mit den „Schultragödien“, wie sie HERMANN HESSE und andere beschrieben haben, bis hin zur Gegenwart, wo sich die Kämpfe außerhalb abspielen: auf der Straße, in den politischen Auseinandersetzungen um die politischen Themen wie Hausbesetzungen, Atomkraft, Frieden, in militanten Straßenschlachten und dem Kampf gegen den Staat usw. In diesem Zusammenhang scheint mir die Feststellung wichtig, daß nicht nur in den gesellschaftlichen Institutionen des Bildungs- und Ausbildungswesens, sondern auch darüber hinaus ganz allgemein (etwa in den Parteien und Verbänden) die Toleranzschwelle zum Austragen konflikthafter Auseinandersetzungen mit konkurrierenden Lebens- und Weltentwürfen in den letzten Jahren zunehmend niedriger geworden ist. Da, wo Jugendliche versuchen, alternative Lebensentwürfe zur Darstellung zu bringen, da wird dies mit der Definitionsübermacht der Institutionen als Abweichung bewertet und entsprechend geahndet – aber nicht als Anlaß zur Diskussion alternativer Lebensentwürfe akzeptiert. Dies führt mit Notwendigkeit zur Verlagerung der Konflikte nach innen – und dies scheint in der Tat die Alternative zur Straßenschlacht, das andere Extrem und die andere Richtung, in die die Auseinandersetzung verlagert wird: die innere oder auch äußere Form der Emigration in

den vielfältigen Erscheinungsweisen des Aussteigens, des Drogenkonsums, des Alkoholismus. Auch der kompromißhafte Rückzug auf Zeit, in dem der kompensatorische Gehalt der Subkultur bis aufs äußerste in Anspruch genommen wird, um die Anforderungen der gesellschaftlichen Institutionen wenigstens einigermaßen ertragen zu können, gehört hierher.

Das Fazit heißt, daß diejenigen Institutionen, die nach offizieller Programmatik diejenigen der Jugend sind, also Schule, Ausbildungseinrichtungen, offensichtlich keinen sozialen Raum der Auseinandersetzung zwischen den Generationen mehr darstellen, daß dort der Konflikt, soweit er die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Generationen betrifft, in einem fragwürdigen Sinn „ruhiggestellt“ ist. Ausgetragen werden die Kämpfe entweder auf der Straße oder aber im eigenen Innern.

Dabei müssen vor allem auch die Kosten gesellschaftspolitischer Art bedacht werden, die mit der skizzierten Lage verbunden sind: Kann sich eine Gesellschaft – so ist zu fragen – den mit diesem Sachverhalt notwendig verknüpften Verlust an menschlicher individueller Entfaltung, an Mündigkeit, an Potentialen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse – sofern Vermenschlichung der Gesellschaft eine dauernde Aufgabe der Politik ist, unabhängig von Konjunkturen und Zyklen der Wirtschafts- oder Bildungspolitik – eigentlich leisten?

### 3.4. Das Dilemma pädagogischer Berufe und das Ende der Erziehung?

Aus der skizzierten Situation ergeben sich einige *Konsequenzen* für das Verständnis gegenwärtiger Probleme im Bereich der Erziehung; es sind im wesentlichen zwei:

Es ist in diesem Zusammenhang zuerst über ein spezifisches Dilemma pädagogischer Berufe zu sprechen, das sich aus dieser Lage ergibt: Ich denke, daß es ein in der pädagogischen Diskussion viel zu wenig beachteter Sachverhalt ist, daß Angehörige pädagogischer Berufe in dieser skizzierten Lage in ein spezifisches Dilemma geraten, das die Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben mit innerer Widersprüchlichkeit belastet, wenn nicht verunmöglicht.

Sie stehen in einer neuen Weise „zwischen“ den Fronten. Sie haben zunächst teil an der Problematik, die der amerikanische Soziologe D. BELL im Rahmen seiner Theorie postindustrieller Gesellschaften allen deutenden, interpretierenden, sinnvermittelnden Berufen in dieser historischen Situation zuschreibt: Sie haben die schwierige Aufgabe, angesichts der auseinanderfallenden Bereiche des Soziokulturellen auf der einen Seite, des Ökonomischen auf der anderen, die Interpretationsleistungen zu erbringen, die dem Individuum ermöglichen, in einer derart zerrissenen Welt überhaupt zu leben (BELL 1979). Sie gehören zu den „sinngebenden Berufen“; sie haben ihre Aufgaben aber in einer Gesellschaft zu erfüllen, in der Sinnfragen offen, prekär geworden sind; sie verfügen also auch nicht über mehr Sinn als andere; aber es wird von ihnen mehr verlangt. Sie stehen aber darüber hinaus vor einem, wie mir scheint, noch sehr viel schwieriger zu bearbeitenden Dilemma, das sich aus ihrer Funktion als „Drehpunktpersonen“ ergibt. Sie stehen vor der Aufgabe, in Institutionen, die in ihrer inneren Struktur und Verfassung, dem ihnen gesellschaftlich zugesprochenen Sinn, „materialistische“ Orientierungen in dem beschriebenen Sinn vertreten, eine Generation zu erziehen, die in einer anderen historischen Epoche ihre Grundlagen hat – und es reicht ja nicht aus, wenn sie diesen Widerspruch einfach technisch bewältigen, sondern sie müssen ihn austarieren. Es wäre notwendig,

einmal zu analysieren, mit welchen verschiedenartigen Strategien Lehrer auf diese Problematik reagieren, und welche Folgen dies jeweils für die Art und Weise hat, in der sie ihre pädagogischen Aufgaben wahrnehmen.

Ein zweiter Punkt besteht darin, daß in der skizzierten Lage – genau betrachtet – der Erziehung im herkömmlichen Sinn des Wortes der Boden entzogen ist. Dies gilt in jedem Fall dann, wenn zutrifft, was eingangs formuliert wurde, nämlich daß Erziehung, wie immer man sie im einzelnen definiert, Verständigung voraussetzt zwischen den Generationen. Diese Verständigungsbasis aber ist heute weitgehend zerbrochen. Es ist die Situation zwischen Geschäftspartnern, bei denen die Geschäftsgrundlage entfallen ist, der eine – die Erwachsenen – dies aber hartnäckig ignoriert. So wird Erziehung mit Macht aufrechterhalten.

Die historische Situation der Erziehung ist dadurch bestimmt, daß sie nicht mehr auf Einverständnis und stillschweigende Übereinkünfte bauen kann. Auf der anderen Seite ist es naheliegend, daß dies so ist; es ist Ausdruck der Tatsache, daß Entscheidendes in unserer Gesellschaft insgesamt, in den Grundlagen unseres politisch-gesellschaftlichen Lebens, fragwürdig geworden ist. Das heißt auch, daß das, was an der Oberfläche als Krise der Jugend beschrieben wird, in Wirklichkeit Ausdruck und Element einer *gesellschaftlichen* Krise ist. Davon bleibt die Erziehung nicht unberührt. Die Wirklichkeit etwa der Schule und des Bildungswesens aber scheint dadurch bestimmt, daß die gesellschaftliche Organisationsform, in der die Generationen miteinander verbunden sind, davon keine Notiz nimmt und in der Tat durch eine spezifische Form von Gewaltverhältnis das abhanden gekommene Einverständnis ersetzt; dabei gilt hier, wie in anderen Zusammenhängen, daß Zwang und Gewalt da immer größer werden, wo Verhältnisse aus sich heraus nicht mehr stimmen; das gilt sicher für den Bereich der Erziehung in besonders starkem Maße.

#### 4. Was ist zu tun?

Es wäre ganz und gar vermessen, in dieser Situation so etwas wie Rezepte anbieten zu wollen. Das verbietet sich aus vielerlei Gründen. Ich möchte lediglich drei Punkte nennen, die mir von besonderer Wichtigkeit zu sein scheinen, und die Richtungen bezeichnen, in die weiterführende Überlegungen gehen könnten.

Ich gehe dabei davon aus, daß die gegenwärtige Situation, was das Verhältnis der Generationen betrifft, in der Tat durch widersprüchliche Sachverhalte charakterisiert ist: Es gibt auf der einen Seite den Prozeß der zunehmenden Angleichung der Generationen hinsichtlich Bewußtseins- und Informationsstands, eine Tendenz, die allerdings sehr viel genauer, als dies bisher erfolgt ist, aufgeklärt und in ihrer eigenen inhaltlichen Qualität transparent gemacht werden müßte – vor allem auch hinsichtlich der Formen und Prozesse, in denen und durch die der Abstand, auch die gegenseitige Instrumentalisierung der Generationen, etwa im Mutter-Kind-Verhältnis, aufrechterhalten, ja betont wird. Und es gibt auf der anderen Seite die Kluft zwischen den Generationen, das beziehungslose Nebeneinander, die Fremdheit, das In-verschiedenen-Welten-Leben, die Mißverständnisse, die das Bild im Jugendalter bestimmen.

Was heißt das in einer pädagogischen Reflexion? Also im Hinblick auf die Chancen einer Förderung von Mündigkeit, Selbstverwirklichung, Handlungskompetenz, für die Förderung von emotionaler und sozialer Reife, von Urteils- und Kritikfähigkeit?

In bezug auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen heißt dies doch wohl in jedem Fall Abstand zu nehmen von allen Formen der „Kolonialisierung“, d. h. Besetzung von Kindheit; es hieße dies, Widerstand zu leisten gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, die darauf hinauslaufen, daß die Lebenswelt von den Systemeinflüssen mehr und mehr überformt wird (HABERMAS 1981), Abstand zu nehmen auch von der Abhängigkeit produzierenden Inanspruchnahme für eigene Bedürfnisse – die Liste ließe sich beliebig verlängern.

In bezug auf Schul- und Jugendalter käme es wohl darauf an, *erstens* Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß in den organisierten Formen der Erziehung und Bildung Formen der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ermöglicht werden, die wirklich Austausch und Auseinandersetzung ermöglichen. Wichtig wäre, die Verhältnisse zwischen den Generationen so zu gestalten, daß die Lebens- und Zukunftsentwürfe der heranwachsenden Generation, wie wir sie häufig in scharfer Konkurrenz zu den herrschenden, etablierten antreffen, zumindest eine Chance der Diskussion – und zwar ohne Diffamierung! – haben.

Im Moment scheint die Entwicklung eher in die andere Richtung zu laufen. Derartiges wird durch Maßnahmen der Disziplinierung und auch der Kriminalisierung unterdrückt. Es werden zwar dann die Folgen solchen Tuns, wenn sie sich bei den Jugendlichen zeigen, bedauert (Rückzug ins Private, Vorherrschen von Konsum- und Freizeitorientierung), aber es besteht offensichtlich relativ wenig Interesse an einer wirklichen Analyse der dafür verantwortlichen Bedingungs Zusammenhänge. Es wird nach Rezepten gerufen, aber nach dem Motto: Wasch' mich, aber mach' mir den Pelz nicht naß! D. h. die Forderungen und Folgerungen, die sich an die gesellschaftlichen Institutionen selbst richten, etwa in bezug auf ihre Unempfindlichkeit gegenüber den Lebensproblemen und Fragen der Heranwachsenden, gegenüber der Verödung sozialer Prozesse, wie sie weithin für die Institutionen des Bildungswesens charakteristisch ist – diese Forderungen und Folgerungen bleiben weithin ohne Konsequenz, ja manchmal sieht es fast so aus, als ob es ein konspiratives Einverständnis vieler Institutionen hinsichtlich der Verdrängung der Probleme gäbe.

*Zweitens* scheint es mir ganz dringlich, aus der Tatsache, daß der herkömmliche Erziehungsbegriff seine Tragfähigkeit eingebüßt hat, die notwendigen Konsequenzen zu ziehen. Die Frage ist ja mit aller Radikalität zu stellen: Wie ist Erziehung in unserer gesellschaftlichen Situation, also in einer Epoche grundlegender Wandlungen und Widersprüche überhaupt noch möglich? Auf keinen Fall sicherlich als bloßes Weitergeben gesicherter Bestände, gültiger Erfahrungen und tragfähiger Lösungsmuster für die Aufgaben der Zukunft. Gerade das wird und ist zutiefst in Frage gestellt. So gut wie alle traditionellen begrifflichen Fassungen erzieherischer Grundprobleme verlieren angesichts der Radikalität des geschichtlichen Umbruchs, innerhalb dessen wir uns befinden, an Tragfähigkeit. Auf jeden Fall verbietet sich auch, die Erziehung der Jugend als eine einseitige Beeinflussung und Belehrung von Unmündigen durch Mündige zu betrachten. Es ist ein neuer Begriff von Erziehung notwendig; in ihm muß der Begriff der Solidarität der Generationen eine wichtige Rolle spielen. Erwachsene wie Heranwachsende stehen in vielerlei Hinsicht vor den gleichen ungelösten und oftmals unlösbar scheinenden Aufgaben der Zukunft. Nur durch gemeinsame Anstrengung und gemeinsames Lernen besteht die Hoffnung, daß sie adäquat erfaßt und vielleicht auch gelöst werden können. Es heißt dies auch, daß Erziehung in allen ihren Akten immer auch zuerst Verständigung über die Grundlagen des erzieherischen Prozesses sein muß. Das macht Erziehung heute so schwierig und anstrengend.

*Drittens* scheint es mir dringend notwendig, eine andere Art des Umgangs mit den hier besprochenen Problemen in der Öffentlichkeit, und zwar in der politischen Diskussion wie in den Medien zu pflegen, und das heißt vor allem: zu entwickeln. In der Politik wird nur

– und das auch nur gelegentlich – von Problemgruppen gesprochen und wie sie am besten „versorgt“ werden könnten (HORNSTEIN 1980); die Diskussionen zu Jugendfragen im Deutschen Bundestag finden vor ziemlich leeren Bänken statt und dienen häufig eher zum Austausch parteipolitischer Standpunkte als dem Suchen und Ringen nach Sachlösungen (HORNSTEIN 1982a, b). Die Medien ihrerseits berichten – fast ausschließlich – über spektakuläre Vorkommnisse, etwa im Zusammenhang mit Hausbesetzungen, mit Demonstrationen, mit Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und Polizei. Aber häufig wird hier das Wort jugendlich eher in abwertend-diffamierendem Sinn gebraucht; selten ist die Rede von den berechtigten, durchaus nachvollziehbaren Ängsten, Befürchtungen, Hoffnungen, von denen solche Aktionen getragen werden. Die heute Heranwachsenden müssen länger mit und in der Zukunft leben, die durch die politischen Entscheidungen, die die Erwachsenen heute treffen, geprägt wird, als diese selbst. Sie haben deshalb ein berechtigtes Interesse, ihre Vorstellungen und ihre Lebensentwürfe in die Gestaltung und in die Auseinandersetzung um diese Zukunft einzubringen. Ich denke, daß es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, konkret aller in der Erziehung Tätigen und darüber hinaus aller in die Zukunft Denkenden ist, daran mitzuwirken, daß dies stärker, als gegenwärtig der Fall, möglich wird.

### *Literatur*

- ALLERBECK, K./ROSENMAYR, L.: Einführung in die Jugendsoziologie. Theorien, Methoden und empirische Materialien. Heidelberg 1976.
- BAYERISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (Hrsg.): Wahl zum 9. Deutschen Bundestag am 5. Oktober 1980 in Bayern. Ergebnisse der repräsentativen Wahlstatistik. München, Dez. 1980.
- BEISENHERZ, H. G. u. a.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982, darin: FURTNER-KALLMÜNZER, M./SARDEI-BIERMANN, S.: Schüler, Leistung, Lehrer und Mitschüler, S. 21–62.
- BELL, D.: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York 1973. Dt.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek 1979.
- BELL, D.: The Cultural Contradictions of Capitalism. New York 1976. Dt.: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1979.
- BENEDICT, R.: Continuities and Discontinuities in Culture Conditioning. In: Psychiatrie 1 (1938), S. 161–167.
- BIETAU, A. u. a.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 339–362.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Frankfurt/M. 1978.
- BUJOK-HOHENHAUER, E. u. a.: Soziale Beziehungen in der Schule unter dem Einfluß zunehmender Leistungserwartung und Auslese. In: HORNSTEIN, W. (Hrsg.): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen. Materialien zum Fünften Jugendbericht. München 1981.
- COHEN, ST./TAYLOR, L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Welt. Frankfurt/M. 1977.
- DEUTSCHER BUNDESTAG – Enquête-Kommission: Jugendprotest im demokratischen Staat. Zwischenbericht. Deutscher Bundestag, 9. Wahlperiode 9/1967 (28. 4. 1982).
- DOBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt/M. 1975.
- DOEHLEMANN, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt des Erwachsenen. München 1979.
- EISENSTADT, S. N.: From Generation to Generation – Age Groups and Social Structure. Glencoe, Ill. 1956. Dt.: Von Generation zu Generation. München 1966.
- FLITNER, A.: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- GILLIS, JOHN R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel 1980 (Original: Youth and History. New York 1974).

- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M. 1981.
- HENGST, H.: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: HENGST, H. u. a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. S. 11–72.
- HERZ, TH.: Der Wandel von Wertvorstellungen in westlichen Industriegesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979), S. 282–314.
- HORNSTEIN, W.: Eine Generation sucht ihre Zukunft. Süddeutsche Zeitung Nr. 183 vom 9./10. 8. 1980.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung, politisches Handeln. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/82 (23. Januar 1982). (a)
- HORNSTEIN, W.: Nachbemerkung zum Fünften Jugendbericht. In: HORNSTEIN, W. u. a.: Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen – Fünfter Jugendbericht. Weinheim/Basel 1982. (b)
- HORNSTEIN, W.: Unsere Jugend – Über Liebe, Arbeit, Politik. Weinheim/Basel 1982. (c)
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton, New Jersey 1977.
- INGLEHART, R.: Value priorities and socioeconomic change. In: BARNES, S. H./KAASE, M. (Eds.): Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies. London 1979.
- INGLEHART, R.: Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Wertprioritäten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 144–153.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. 3 Bde. Hamburg 1981.
- KOHLI, M.: Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied 1978.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 (1928), S. 158–187 und 339 ff.
- MEAD, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten 1971 (amerikanische Originalausgabe New York 1970).
- MILDENBERGER, M.: Die religiöse Revolte. Jugend zwischen Flucht und Aufbruch. Frankfurt/M. 1979.
- NIPKOW, K. E.: Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 379–402.
- PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950; Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980.
- REINERT, G. B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Düsseldorf 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Th. Schulze hrsg. von Erich Weniger. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. Düsseldorf/München 1957.
- SIEGERT, M. T.: Neo-religiöse Bewegungen unter Jugendlichen. Eine Kränkung des herrschenden wissenschaftlichen Weltbilds? In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 403–419.
- TENBRUCK, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg 1962.
- WELLENDOFF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.
- ZIEHE, TH.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/M. 1975.
- ZIEHE, TH./STUBENRAUCH, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek 1982.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Walter Hornstein, Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, 8014 Neubiberg